

Genese von Weiterbildungsinteressen

Wir berichten über Ergebnisse eines DFG-Vorprojekts¹ zur Genese von Weiterbildungsinteressen. Dabei fokussieren wir auf die Interessegenese während einer Weiterbildungsteilnahme. Als theoretische Eckpunkte werden die Münchner Interessetheorie und die pragmatistische Theorie kurz skizziert. Empirisch erkunden wir, wie Interessegenese mit qualitativen Analysen erforscht werden kann. Auf Basis vorangegangener Forschung stellen wir Charakteristika der drei Interessephasen Latenz, Expansion und Kompetenz dar. Es zeigt sich, dass freiwillig Teilnehmende innerhalb der Expansionsphase stagnieren, während Teile der unfreiwilligen Klientel von der Latenz zur Expansion übergehen.

1. Hinführung zu einem pragmatistischen und habituellen Interessebegriff

Will man Interesse verstehen, befindet man sich im Bereich menschlicher Handlungen, ergo bedient man sich vermutlich einer Handlungstheorie. Daher wird die Theorielage hier kurz skizziert. Ausgehend von der u.E. berechtigten Kritik an einer zunächst behavioristischen und später kognitionspsychologischen Tradition der Motivationsforschung konstatieren Prenzel und Krapp² eine neuere Interesseforschung (1992), die sich zwar auf „Herbart, Dewey oder Piaget“ bezieht, diese jedoch empirisch und pädagogisch überschreitet (1992, S. 4). Krapp entwickelt den Gedanken weiter (1992).

Die Kernkritik der neueren Interesseforschung an der zuvor dominanten Motivationsforschung lautet, diese sei erstens nur leistungsthematisch ausgerichtet und konstituiere zweitens ein rational-reflexiv kalkulierendes Subjekt (Krapp 1992, S. 10). Ergo definieren die Protagonist/inn/en der neueren Interesseforschung Interesse als gerichtete Person-Gegenstands-Beziehung (Krapp 1992a, S. 300). Offen bleibt aber, inwiefern das Subjekt aktiv gemäß seinen Interessen handelt – und welchen Anteil Irrationalität, Emotion, Verführung, Anziehung, Zugehörigkeit und vielerlei andere Verwerfungen jenseits rational-reflektierter Handlung an der Richtung und Intensität des Interesses haben. Die zur Erklärung verwendeten handlungstheoretischen Konzepte können – so Krapp – „nicht erklären, warum viele Alltagshandlungen ‚unvernünftig‘ erscheinen oder rationalen Begründungen eindeutig widersprechen“ (Krapp 1992, S. 302). Um diese Lücke zu schließen, zieht er die Theorie grundlegender Bedürfnisse von Deci und Ryan heran. Diese Entscheidung verlagert jedoch das Problem in die Biologie: drei Bedürfnisse (Autonomie, Eingebundenheit und Kompetenz) werden als so grundlegend

1 GR 3336/1-1: „Entwicklung von Weiterbildungsinteressen durch formative Leistungsbewertung“.

2 Aufgrund der Kürze des Beitrags muss Andreas Krapp als stellvertretender Theoretiker einer ganzen Schule neuerer Forscher/innen gelten.

definiert, dass sie bei mangelnder Erfüllung zur Beeinträchtigung des Wohlbefindens führen – und daraus wird ihre handlungsorientierende Kraft abgeleitet (vgl. Krapp/Ryan 2002, S. 71ff.).

Nun ist diese Ergänzung handlungstheoretischer Zugriffe u.E. aus drei Gründen irreführend. Erstens erklärt das Konzept der Grundbedürfnisse keineswegs, weshalb Menschen unvernünftig handeln. Die drei genannten Bedürfnisse werden von Dritten ja durchaus als vernünftig anerkannt. Das Theorem löst also das eingeführte Problem nicht. Zweitens wird die Frage der Unvernunft an das Reich der natürlichen Bedürfnisse abgegeben. Dort ist es u.E. aber auch nicht sinnvoll verortet, weil es damit latent der Kritik entzogen ist. Drittens sind zumindest die differenzierteren Handlungstheorien sichtlich zu oberflächlich ausgewertet worden: Es ist keineswegs so, dass Handlungstheorie dasselbe ist wie eine utilitaristische Rational-Choice-Theorie, die von a) kognitiven und b) reflektierten Handlungsabsichten ausgeht (vgl. explizit Holzkamp 1993, S. 25). Die Idee eines absichtsvoll handelnden Subjekts enthält eine viel differenziertere Aussage zur Frage von Vernunft: „Von uns wird lediglich angenommen, dass ich von meinem Standpunkt aus nicht ‚begründet‘ gegen meine eigenen Interessen (wie ich sie wahrnehme) handeln kann“ (Holzkamp 1993, S. 246). Diese Setzung sagt bereits, dass es um subjektive Wahrnehmungen geht, die aus der Perspektive Dritter gut und gern als unvernünftig verstanden werden können. Zentral ist jedoch, dass forschende Dritte die Perspektive des Subjekts so differenziert einnehmen können, dass ihnen die subjektive Handlungslogik rekonstruierbar wird. Festgestellte „Unvernunft“ ist somit genauer „Unvernunft des handelnden Subjekts aus der Perspektive der betrachtenden oder befragenden forschenden Subjekte“. Daher ist Unvernunft nun zu erschließen, indem begründungslogisch die subjektive, geblendete und verschwommene, von spontanen Gefühlen, geliebten Gewohnheiten, blinden Flecken und Luftschlössern durchzogene Logik des handelnden Subjekts rekonstruiert wird.

Wir bleiben also dabei, dass ein pragmatisch-handlungstheoretischer Zugriff sinnvoll erscheint, weisen die bedürfnistheoretische Erweiterung jedoch zurück. Interesse ist u.E. eine wechselseitig gerichtete Beziehung zwischen Selbst und Gegenstand, wobei die Person subjektiv vernünftig handelt, während ihre Position im sozialen Raum ihr Spielräume eröffnet und verschließt.

Unser Interessekonzept enthält also ein wechselseitiges Selbst-Welt-Verhältnis. Die begriffliche Erweiterung auf subjektive Vernunft verdanken wir der begründungslogischen Herangehensweise Holzkamps. Die stärkere Betonung sozioökonomischer Verhältnisse entsteht aus der Rückbindung an Bourdieus Ausführungen zu Interesse, die wir aus Platzgründen hier nicht erörtern können (1987). Die von Krapp zu Recht wahrgenommene Frage, wie sich unvernünftiges Handeln handlungstheoretisch verstehen lässt, delegieren wir also nicht an die Bedürfnistheorie, sondern an den handlungsstrukturierenden und durch die soziale Position im Raum strukturierten Habitus (vgl. Bourdieu 1987, S. 279).

2. Phasen der Interessegeneese bei Erwachsenen

Zu Interessen und ihrer Genese liegt eine Reihe von Forschungsarbeiten vor. Sie fokussieren das Interesse bei Kindern und Jugendlichen z.B. hinsichtlich der Fächerwahl (Prenzel/Lankes/Minsel 2000), der Berufswahl (z.B. Abel/Tarnai 1998), der Ausbildungszufriedenheit (z.B. Lewalter/Schreyer 2000) und der Studieninteressen (z.B. Müller 2001). Für die vorliegende Erhebung konzentrieren wir uns auf die Interessegeneese bei Erwachsenen, die in organisierte Bildungsprozesse eintreten. Dabei geht es um ihr Interesse am Inhalt der Weiterbildung. Zur Differenzierung des Prozesses der Interessegeneese schlagen wir ein Phasenmodell vor.

Phasen- oder Stufenmodelle der Interessecforschung lehnen sich zumeist an entwicklungspsychologische Konzepte an und enden folgerichtig mit Erreichen des Erwachsenenalters³ (z.B. Gottfredson 1981). Doch auch in höherem Lebensalter entstehen und versanden Interessen. Ebenso sind Lebensläufe heute nicht mehr gleichförmig, sondern sehr vielfältig, sodass kaum von altersspezifischen Entwicklungsaufgaben gesprochen werden kann. Daher halten wir es für sinnvoll, ein altersunabhängiges Phasenmodell zur Diskussion zu stellen.

Es stellt sich damit die Frage, warum etwas zum Gegenstand des Interesses wird. Dabei ist aber weder die Interessiertheit der Person stabil als Persönlichkeitsdisposition noch die Interessantheit des Gegenstands stabil als Objekteigenschaft zu begreifen. Erst durch die Spannung zwischen den vergangenen Erfahrungen der Person und den im Gegenstand verkörperten vergangenen und zukünftigen Bedeutungen lässt sich diese Beziehung besser fassen. So bildet sich Interesse als „inter-esse“ (dazwischen-sein) bei John Dewey (1913) ab. In einer genuin pragmatistischen Grundhaltung deutet er Handlungen (pragma) als Abfolge, nicht als statische, isolierbare Einheiten. Darin spiegelt sich ein gewisser evolutionstheoretischer Fortschrittsglaube, der nur eingeschränkt auf die heutige Zeit übertragen werden kann. Zurückzuweisen ist z.B. die Annahme, mit jeder neuen Handlung werde das Bisherige übertroffen und verbessert. Beizubehalten ist jedoch die Annahme, dass jede Handlung aus vorangegangenen Handlungen folgt und in nachfolgende Handlungen mündet. Damit erhält das Phänomen „inter-esse“ eine neue Ebene: Von der statischen Konzeption der Münchener Interessetheorie gelangen wir nunmehr zu einer prozessualen, pragmatischen Interessetheorie, symbolisiert durch ein Phasenmodell und die Wechselseitigkeit von Selbst und Welt.

Die Genese von Interessen lässt sich in einer vorsichtigen Annäherung in Phasen unterteilen (Grotlüschen, in Vorbereitung). Wir rekurren hier auf eine größere, aber

3 Eine Ausnahme bildet das Konzept von Havighurst von 1948 (Derter/Montada 1998, S. 326), das auch das frühe, mittlere und höhere Erwachsenenalter konzipiert und ihm berufliche und familiäre typische Aufgaben zuordnet. Das Konzept geht jedoch von einer klassischen Biographie aus und lässt etwa Patchwork-Familien oder tiefgreifende berufliche Wechsel nicht zu. Ähnliche Konzepte gibt seit Jahrhunderten, ein berühmtes Beispiel sind die sieben Alter des Menschen von J. A. Comenius (*Orbis sensualium pictus* 1685, S. 74).

bisher unveröffentlichte qualitativ-empirische Arbeit mit anderer Datenlage, aus der wir vorläufige Phasen extrahiert haben. Die Daten bestehen aus retrospektiven Interesseerzählungen junger Erwachsener. Um die Qualität der Daten und die Tragfähigkeit der dort gewonnenen Phasen noch einmal zu prüfen, haben wir hier aktuell verlaufende Interesseentstehungen zu dokumentieren versucht. Diese sollen zeigen, ob nur im Rückblick Interessephasen benannt werden, oder ob die Phasen auch im laufenden Prozess erkennbar sind.

In der retrospektiven Studie hat sich gezeigt, dass Interessen von einer Berührung mit dem Gegenstand ausgehen. Interessen können also nicht von selbst entstehen, sondern setzen das Wissen um die Existenz des potenziell interessanten Gegenstands voraus; es entsteht eine Latenzphase. Bei gelingender Interesseentwicklung folgt eine Expansionsphase, die vor allem zur Vertiefung der Gegenstände führt. Hier werden Teilbereiche ausgewählt und fokussiert. Ein zweites Element besteht in der Verallgemeinerung: Der eben noch individuell und unmittelbar betrachtete Gegenstand wird nun in abstraktere und übergreifende Konzepte eingeordnet. Bei weitergeführter Interesseentwicklung wird die Kompetenzphase⁴ erreicht, in der die Personen aktiv gestaltend in ihre Umwelt eingreifen und sich für ihr Interessengebiet nötige Spielräume verschaffen. Hier zeigen sich umfangreiches Wissen und eine starke Beteiligung bis hin zur Passion. Erwachsene pointieren mehr als Studierende ihre Einbindung in Fachnetzwerke. Eine diffus gefühlte Freiwilligkeit und Selbstbestimmung ist weiterhin konstituierend für den Interessebegriff, jedoch nicht mit objektiver Freiwilligkeit zu verwechseln. Das zeigt sich besonders an der Ausstiegsoption, die von den Befragten symbolisch als Kennzeichen ihrer Selbstbestimmung gesetzt wird: Ein Ausstieg ist zwar theoretisch möglich, aber praktisch kaum machbar, weil man sowohl soziale Bezüge als auch fachliche Anerkennung und körperliche bzw. emotionale Ausgeglichenheit verlieren würde.

4 Wir orientieren uns an einem pädagogischen Kompetenzbegriff, der Mündigkeit und verantwortliches Handeln in einer Gesellschaft einschließt (z.B. Deutscher Bildungsrat 1970, s.a. Zeuner 2006). Damit grenzen wir uns vom funktionalen Kompetenzbegriff sensu Klieme et al. (2007) ab. Die Bezeichnung als funktional-pragmatischer Kompetenzbegriff weisen wir ebenfalls mit Blick auf den pädagogischen Pragmatismus zurück: Bei John Dewey dominiert die Ausrichtung auf Demokratie und somit eine Normativität. Der funktionale Kompetenzbegriff sensu Klieme ist daher eben nicht pragmatistisch (vgl. auch Bellmann 2007, S. 186).

Dimension	Latenz	Expansion	Kompetenz
Einflüsse der sozio-ökonomischen Lage und ihre Umsetzung als subjektive Prämissen	Erste Berührungen mit dem Gegenstand finden statt, werden jedoch noch wieder vergessen. Einflüsse Dritter werden als Zufall deklariert.	Einflüsse werden negiert.	Einflüsse werden reflektiert berichtet oder aktiv mitgestaltet (Prävalenz).
Subjektiv wahrgenommener Freiheitsgrad der Handlung	Die Ausstiegsoption wird abgewogen.	Die Ausstiegsoption wird nicht in Erwägung gezogen.	Die Ausstiegsoption ist praktisch nur mit großen Einschränkungen realisierbar.
Art der interesserelevanten Handlungen	Die Hinwendung zum Gegenstand des Interesses ist instabil, kann wieder versanden: Es finden Umwege und Pausen in der Interessengese statt.	Schritte der Interessententwicklung werden als lineare Abfolge berichtet (Vertiefung und Verallgemeinerung).	Die Person generiert Wissen über den Gegenstand, kann Fragen formulieren, Bezüge herstellen, nutzt abstrakte Begriffe und unterzieht Positionen einer Kritik .
Bedeutung des Gegenstands im Zusammenhang mit parallelen, vorangegangenen oder zukünftigen Handlungen	Der Gegenstand wird mit Attraktion oder Aversion konnotiert (Faszination des Neuen, Herausforderung, bei negativem Verlauf entsteht Enttäuschung).	Der Gegenstand erhält Relevanz (z.B. durch Zugehörigkeitswünsche, Individualisierungschancen, Selbstbetrachtung, Erhalt und Ausbau eigener Fähigkeiten). Die Bezüge zu vergangenen und zukünftigen Lebensinteressen werden klarer (Mittelbarkeit).	Die emotionale und kognitive Beteiligung kumuliert im Involvement . Soziale Beteiligung wird als Netzwerk berichtet. Spielräume werden ausgeweitet, Grenzen überwunden. Das Interessegebiet wird fachlich vertreten (Lobbying).

Tabelle 1: Phasen der Interessengese und ihre Charakteristika. Die Phasen – als Hauptkategorien – enthalten unterschiedliche Ausprägungen von Subkategorien.

Mit dem bisher gewonnenen, durchaus noch modifizierbaren Phasenmodell finden nunmehr Erhebungen in möglichst breit variierten Settings statt.

3. Chancen und Grenzen der Erhebung von Interesseentwicklungen

Das DFG-Vorprojekt hat nicht zuletzt zum Ziel, methodische Zugriffe zur Differenzierung einer pragmatischen, handlungstheoretischen Theorie der Interessegenese zu erproben und zu variieren. Hier skizzieren wir die Erkenntnisse, die in die Weiterentwicklung der Methode einfließen. Die Verläufe von Interessen an Kursinhalten haben wir mit einer qualitativen und quantitativen Vorher-Nachher-Befragung in verschiedenen Weiterbildungsveranstaltungen erhoben. Drei verschiedene Veranstaltungstypen wurden einbezogen. Es handelt sich um eine wissenschaftliche Weiterbildung zum Thema Lebenslanges Lernen (WWB), eine Eignungsfeststellung für langzeitarbeitslose Migrant/inn/en (MWB) sowie zwei Aufstiegsfortbildungen für Kaufleute (HWB & FWB). Die Gruppenbefragung erfolgte am Anfang und gegen Ende der Weiterbildungen. Wir haben Videoaufnahmen eingesetzt, um den Befragten einen Bezugspunkt anzubieten: Sie haben die Aufnahme der Anfangsbefragung gegen Kursende erneut betrachtet und sollten sich selbst dazu in Bezug setzen. Damit hat die Videoaufnahme ausschließlich den Wert einer Fokussierung des Interviews. Methodisch ist sie darüber hinaus nicht weiter von Bedeutung.

	WWB Wissenschaftliche Weiterbildung	MWB Kompetenztraining für Migrant/inn/en	HWB Handelsfachwirt/in	FWB Finanzbuchhaltung
Zeitdauer	40 Wochen	8 Wochen	55 Wochen	36 Wochen
Unterrichtsstunden	168 h	150 h	540 h	320 h
Freiwilligkeit	freiwillig	vom Arbeitsamt vermittelt	freiwillig	freiwillig
Teilnehmende	25	13	14	20
Kosten	850 €	-	2.680 € zzgl. Prüfungsgebühr	1.450 € zzgl. Prüfungsgebühr
Zielgruppe	Dozent/innen und Arbeitnehmer/innen der Erwachsenen- bildung	Langzeitarbeitslose Migrant/inn/en	Arbeitnehmer/ innen aus dem kaufmännischen Bereich	Arbeitnehmer/ innen oder Berufswiederein- steiger/innen im Rechnungswesen
Alter in Jahren	40–60	25–55	20–40	20–30
Herkunft	vermutlich ohne Migrations- hintergrund	mit Migrations- hintergrund	vermutlich ohne Migrations- hintergrund	vermutlich ohne Migrations- hintergrund
Geschlecht	gemischt	Frauen	gemischt	gemischt
Bildungsab- schlüsse	vorwiegend Hoch- schulabschluss	vorwiegend kein schulischer Abschluss	Berufsschul- abschluss	Berufsschul- abschluss

Tabelle 2: Veranstaltungen und Teilnehmende

In der anfänglichen Videografie wurde gefragt, ob die Teilnehmenden Bezüge zwischen ihrer Lebenssituation und den Lerninhalten sehen. Dies folgt der Annahme, dass solche Bezüge Interesse begründen (Dewey 1913, S. 23), aber auch der, dass Interessen erst ab einer gewissen Grundkenntnis über den Gegenstand entstehen. Die zweite Runde erfolgte, nachdem die Teilnehmenden das am Kursbeginn Aufgenommene gesehen hatten. Über das Medium Film wurde eine Distanz zum Gesagten geschaffen. Durch die Konfrontation mit dem selbst Geäußerten in Bild und Ton versuchten wir, die Reflexionsleistung der Teilnehmenden zu unterstützen. Die Befragten konnten nunmehr zu ihren eigenen, früheren Aussagen Position beziehen.

Qualitativer Erhebungsteil				
Kürzel	WWB Wissenschaftliche Weiterbildung	MWB Kompetenztraining für Migrant/inn/en	HWB Handelsfachwirt/in	FWB Finanzbuchhaltung
Teilnahme (Anzahl der Personen, nicht Anzahl der Datenpaare)	n=24 von 25 (alle Anwesenden)	n=9 von 13 (Absagen trotz Anwesenheit)	n=8 von 14 (alle Anwesenden)	n=8 von 20 (Absagen trotz Anwesenheit)
Setting der Befragung	Gruppe	Gruppe	Gruppe	einzeln
Fragestellung:	E: Was nützt es mir, mich wissenschaftlich mit dem Thema XY auseinander zu setzen? A: Wie hat sich mein Interesse am Themengebiet XY verändert?	E: Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen Ihrer Lebenssituation und den Kursinhalten? A: Welchen Bezug zur Lebenssituation sehen Sie jetzt?	E: dito A: steht noch aus	E: dito A: steht noch aus

Tabelle 3: *Die Kurse und Untersuchungsaufbau*

Die „gestaffelte Videoanalyse“ erfolgte bei den ersten Erhebungen als Gruppenbefragung. Dies führt dazu, dass die Teilnehmenden sich kurz fassen und gegenseitig inspirieren. Die Aufnahmen sind gebündelt und geben Auskunft über die räumlichen und atmosphärischen Gegebenheiten des Kurses. Nicht überprüfbar bleibt so allerdings der Einfluss der sozialen Erwünschtheit auf das Gesagte. Ein weiteres Problem ist, dass schüchterne Menschen sich in der Gruppe weniger aktiv artikulieren. Um eine intensivere Interviewsituation herzustellen, fand die Befragung der Teilnehmenden im letzten Kurs (FWB) einzeln statt. Doch auch das hat Nachteile. Die Teilnehmenden kommen aus dem Kursgeschehen in einen unvertrauten Raum und sitzen eher eingeschüchtert einer Interviewerin und Kamerapersonen gegenüber. Zugleich mussten die Interviewten befürchten, Unterrichtsstoff zu versäumen.

Auch die Formulierung der Interviewfrage änderten wir im Laufe unserer Untersuchungsreihe: Die erste Befragung begann mit der Frage: „Was nützt es mir, mich wissenschaftlich mit dem Thema (Kursthema) auseinanderzusetzen?“ In manchen Antworten wurde ein zweckrationaler Nutzenbegriff unterstellt, der dann teilweise kritisiert wurde. Diese reflektiert offene Haltung der Teilnehmenden erlaubte, das Material trotz der Fragestellung zu verwenden, erforderte aber eine Verbesserung. In der darauf folgenden Erhebung fragten wir: „Welchen Zusammenhang sehen Sie zwischen ihrer Lebenssituation und den Kursinhalten?“ Die Daten der Erhebungsteile sind durch die variierte Fragestellung zwar nicht mehr direkt vergleichbar, dafür ist die Qualität der später gewonnenen Daten präziser.

Bei Vorher-Nachher-Interviews gehen zudem Datenpaare durch späte Einstiege und frühe Abbrüche verloren. Weitere Grenzen liegen in geringen Deutschkenntnissen, der Angst vor der Kamera und sozialer Erwünschtheit (ähnliche Einschränkungen berichten auch Heinemann 2007, Baethge/Baethge-Kinsky 2004, S. 29).

Die Erhebung hat den Zweck, eine geeignete Methode zu gewinnen, mit der akut verlaufende Entwicklungen des Interesses an Kursinhalten erhoben werden können. Wir haben u.E. durch die breite Variation der Settings die Chancen und Grenzen solcher Erhebungen gut ausleuchten können. Besonders deutlich wird, wie minimal die erkennbaren Elemente der Interessegenese sind – wenn man Längsschnitte von maximal einem halben Jahr betrachtet. Die auffindbaren Spuren berichten wir nun exemplarisch entlang der oben eingeführten Phasen. Nichtsdestotrotz haben wir mehrjährige Längsschnitte gestartet, um zu prüfen, ob die Interessegenese dann in deutlicheren Variationen verläuft. Wenn dies nicht der Fall ist – was wir derzeit annehmen – gehen wir von „Interessträgheit“ aus. Die Genese von Interessen verläuft zwar in differenzierbaren Phasen, aber offensichtlich nur sehr langsam.

4. Zaghafte Bewegung innerhalb der Interessephasen

Die oben eingeführten Phasen der Interesseentwicklung (Latenz, Expansion, Kompetenz) wurden an die Daten angelegt. Sie sind zugleich einem Variierungsprozess unterworfen, über den aber hier aufgrund der Kürze nicht berichtet werden kann.

4.1 Überschrittene Latenzphase und Eintritt in die Expansionsphase

In der Wissenschaftlichen Weiterbildung dominieren Teilnehmende, die ihr Interesse bereits bis zur Expansionsphase entwickelt haben. Das ist kaum verwunderlich, da sie nun bereit sind, Kosten und Mühen auf sich zu nehmen, um ihre Themen zu vertiefen. Das Charakteristikum der Latenzphase, nämlich das Untergehen und Wiederauftauchen des Themas in Umwegen und Pausen, taucht vielmehr bei Teilnehmerinnen der Kurse für Migrantinnen auf. Begründetes Desinteresse zeigt sich schon in der Anfangsbefra-

gung bei zwei Frauen, die später die Teilnahme abbrechen (MWB2e, MWB3e). Eine dritte Abbrecherin äußert ihre Zweifel am Sinn des Kurses mit Blick auf ihr Alter:

Ich bin 51 Jahre alt. Die BAglS hat mich hergeschickt. (...) Und für mich ist es schade, dass ich ganz spät so was gekriegt habe. Wäre für mich besser vor zehn, fünfzehn Jahren so was gegeben hätte (MWB4e).

Auch relativ sprachmächtige und selbstsichere Frauen erklären ihre Zweifel. Für sie kommt der Kurs zu spät, die wesentlichen Weichenstellungen ihres Lebens scheinen vorbei zu sein:

Und ich finde das nicht gut. Ich bin nicht eine Karrierefrau. Ich bin 41 Jahre alt. (...) Es ist ein bisschen vorbei. Aber ich komme gerne hierher. Also, zur Unterhaltung. Ich lerne und die Sprache wird besser. (...) Und natürlich haben wir erlernt, was ist mit anderer Kultur. Das ist gut. Was ist jetzt weiter, wie läuft es weiter. Ich habe keine Ahnung. Vielleicht, also, ich finde was. Was Schönes, was Besseres für mich (MWB1e).

Trotzdem klingt die Hoffnung auf etwas Besseres durch, hier finden also Berührungen mit biographischen Veränderungen statt. Charakteristisch für die Latenzphase ist die Widersprüchlichkeit der Befragten: Einerseits äußert sie, alles sei vorbei, andererseits lernt sie tapfer weiter und genießt das auch. Das Interesse an Integration ist mit der Angst vor dem Scheitern gekoppelt und mäandert daher noch. In der Ausgangserhebung äußert die Teilnehmerin:

Jetzt ich hab gelernt, das ist leicht, weiterzumachen. Ausbildung oder was Besseres finden. (...) Ich habe Computer gelernt. Das war sehr gut. Macht sehr Spaß. Die Kinder, die lassen mich zu Hause mit dem Computer beschäftigt sein. Ja. Das war gut. Sehr gut. (MWB1a)

Insgesamt klingt sie nun zuversichtlicher, die Bezüge zwischen den Weiterbildungsinhalten und ihren Lebensthemen sind klarer geworden. Auch hat der Bildungsinhalt Eintritt in ihr Privatleben gefunden, sprich, sie tritt in die Expansionsphase ein. Dieselbe Übergangssituation findet sich bei zwei weiteren Frauen. Die erste befindet sich auf einem für Latenzphasen typischen Umweg:

An für sich wollte ich was für mich was tun. Also, so eine Ausbildung als Schwesternhelferin (...). Mit dem Traum was ich so möchte, das ist für mich erledigt, habe ich vergessen, also, weil könnte ich mir nicht leisten. Da brauchst du Schulabschluss, ne, dass du das machen kannst (MWB7e).

Sie findet nunmehr in eine Ausbildung, die den Schwesternhelferinnen-Status integriert:

Aber dabei krieg ich auch den Krankenschwesterschein, ne, also das Zertifikat ja. Das kriege ich. Und das freue ich sehr. Muss ich ehrlich sagen. Das war mein Traum, dass ich hier in Deutschland einen Beruf habe (MWB7a).

Mit Eintritt in die Expansionsphase sind nun jedoch die Umwege beendet. Eine dritte Migrantin erlebt ähnliche Umwege, steckt also anfangs auch noch in einer Latenzpha-

se, in der Einflüsse relativ nüchtern berichtet werden und die eigene Lage emotional unbeteiligt geschildert wird:

Und mich hat auch die BAGIS hierher geschickt. (...) Aber wie es weitergeht, weiß ich noch nicht, das wird sich erst entscheiden (MWB8e).

Auch sie beginnt eine Altenpflegeausbildung. Hier stellt sich dieser Schritt jedoch als Umweg heraus, bevor sie zu einer aussichtsreicheren Entscheidung gelangt:

Ja, nach den zwei Monaten für die Altenpflege hat es bei mir nicht geklappt, weil ich keine Schichtarbeit machen wollte, wegen meinen Kindern. (...) aber... März fange ich wahrscheinlich als Kindererzieherin eine Ausbildung (...) an. Also, ich hätte nicht gedacht, dass es solche Möglichkeiten gibt ... (MWB8a)

Hier zeigt sich die Funktion von Latenzphasen: Sie klären den Informationsstand über die verschiedenen potenziellen Interessegebiete. Es wird immer noch abgewogen, ob man sich vom gewählten Gegenstand vielleicht doch wieder abwendet.

4.2 Vertiefende und verallgemeinernde Expansionsphase

In der Expansionsphase vertiefen und verallgemeinern die Beteiligten ihre Kenntnisse über ihre Interessegebiete. Die Befragten sehen bei der Verallgemeinerung nicht mehr nur sich selbst und ihre eigene Lage, sondern können das eigene Dasein im größeren Zusammenhang verorten. Charakteristisch sind Begriffe wie „in größerem Rahmen bzw. Zusammenhang“, „in anderer Perspektive bzw. Blickwinkel“, etwas „allgemeiner sehen“, einen „weiteren Horizont“ haben. Eine Teilnehmerin hatte eingangs ihre spezifische Lage zum Ausdruck gebracht und formuliert zum Seminarende:

Also, dass ich das äh ... ja vorher persönlicher gesehen hab und jetzt doch, ähm ... ja allgemeiner sehe, also ... (WWB20-5)

Hier zeigt sich, dass sie ihre Lage nun im Spektrum der fachwissenschaftlichen Befundlage verorten kann. Eine weitere Person äußert:

(...) hat's meine Perspektive ein bisschen verändert, also ich hab das Gefühl ich kann äh ich kann so'n Blick mehr drüber werfen über dieses (Thema, AG), in einem größeren Zusammenhang, was ich vorher nicht so getan hab (WWB 25-4).

Diese Kategorie der Verallgemeinerung ist mit acht Codings die stärkste Kategorie innerhalb der Expansionskategorie. Das mag der Wissenschaftlichkeit der Veranstaltung geschuldet sein, scheint uns aber ein bemerkenswertes und unerwartetes Ergebnis zu sein. Die Teilnehmenden sagen hier offenbar mehrheitlich, dass die eingetretene Veränderung als Horizonterweiterung zu charakterisieren ist.

4.3 Kritische Kompetenzphase

Die Kompetenzphase der Interessegenese ist in der Analyse nur mäßig erkennbar. Kompetenz im Interesseverlauf zeigt sich u.E. anhand der Kategorien „Fragen und Wissen“. Fragen tauchen in der WWB zwar auf, bleiben aber unspezifisch. Die Wissenskategorie enthält ebenfalls eher oberflächliche Äußerungen. Neu aufgetreten ist nun eine Kategorie „Kritik“. Hier stellt sich heraus, dass Teilnehmende sich das Thema zum Teil so zu eigen gemacht haben, dass sie eine bessere Differenzierung verlangen, als z.B. quantitative Großerhebungen leisten:

(...) sobald wie ... Statistiken und so was drankommen, merk ich, dass in mir irgendwas immer hochgeht. Von ... nein, das greift es ja nicht. Also, was ich einfach ... es werden immer Sachen raus gelassen. Es stimmt für mich einfach nicht. Es gibt immer so diesen Widerstand zu ... diese ... die Welt so ... so in Kategorien zu sehen. So das habe ich gemerkt, da bin dann wieder so richtig aufgewacht (WWB3-11).

Hier wird deutlich, dass die Befragte sich kritisch einbringt und daraus Energie schöpft. Diese streitbare Haltung, mit der die Teilnehmerin für eine differenzierte Betrachtung des interessierenden Themas eintritt, zeigt u.E. ihre Fachkompetenz (auch: WWB25-2). Auch hierin deutet sich an, dass die souveräne Orientierung im Themengebiet einschließlich der Abgrenzung gegenüber als unzulänglich eingeschätzten Ansätzen für diese Befragten von Bedeutung ist. Ein weiteres Kennzeichen der Fachkompetenz ist der Einsatz von Begriffen, genauer gesagt von Fachtermini. Doch zu dieser Teilkategorie fanden sich keine Codings.

Diese exemplarisch vorgestellten empirischen Zugriffe zeigen bei aller Vorläufigkeit, dass Interessen sich eher langsam generieren und dass es sich dabei um einen wechselseitig inspirierten Prozess zwischen absichtsvoller Person und einschränkender oder auch inspirierender Welt handelt. Eine breitere Absicherung dieser ersten Zugriffe ist dennoch dringend geboten.

Literatur

- Abel, J./Tarnai, Ch. (Hrsg.) (1998): Pädagogisch-psychologische Interessenforschung in Studium und Beruf. Münster u.a.
- Baethge, M/Baethge-Kinsky, V. (2004): Der ungleiche Kampf um das lebenslange Lernen. Münster
- Bellmann, J. (2007): Der Pragmatismus als Philosophie von Pisa? Anmerkungen zur Plausibilität eines Deutungsmusters. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 11, H. 3, S. 421–437
- Bourdieu, P. (1987): Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a.M.
- Comenius, J. A. (Nachdruck 1989): Orbis sensualium pictus. o.O.
- Deutscher Bildungsrat (1970): Empfehlungen der Bildungskommission; Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn: Bundesdr.

- Dewey, J. (1913): *Interest and Effort in Education*. Boston u.a.
- Gottfredson, L. S. (1981): *Circumscription and Compromise: A Developmental Theory of Occupational Aspirations*. In: *Journal of Counseling Psychology Monograph*, H. 6/1981, S. 545–547
- Heinemann, M. B. (2007): *Zur Integrationswirkung von Integrationskursen. Empirische Erhebung in Integrationskursen einer Bremer Weiterbildungseinrichtung zur Untersuchung ihrer Wirkung auf die gesellschaftliche Integration der TeilnehmerInnen*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Bremen
- Holzkamp, K. (1993): *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a.M.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs*. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 8/2007*, S. 11–29
- Krapp, A. (1992a): *Das Interessenkonstrukt. Bestimmungsmerkmale der Interessenhandlung und des individuellen Interesses aus der Sicht einer Person-Gegenstands-Konzeption*. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster, S. 297–329
- Krapp, A. (1992): *Konzepte und Forschungsansätze zur Analyse des Zusammenhangs von Interesse, Lernen und Leistung*. In: Krapp, A./Prenzel, M. (Hrsg.) (1992): *Interesse, Lernen, Leistung. Neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung*. Münster, S. 9–52
- Krapp, A./Ryan, R. M. (2002): *Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogisch-psychologischen Interessentheorie*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 44, S. 54–82
- Lewalter, D./Schreyer, I. (2000): *Entwicklung von Interessen und Abneigungen - zwei Seiten einer Medaille?* In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hrsg.) (2000): *Interesse und Lernmotivation*. Münster, S. 53–72
- Müller, F. H. (2001): *Studium und Interesse. Eine empirische Untersuchung bei Studierenden*. Münster u.a.
- Oerter, R./Montada, L. (1998): *Entwicklungspsychologie*. 4. Aufl. Weinheim
- Prenzel, M./Lankes, E.-M./Minsel, B. (2000). *Interessenentwicklung in Kindergarten und Grundschule: Die ersten Jahre*. In: Schiefele, U. /Wild K. P. (Hrsg.) (2000): *Interesse und Lernmotivation*. Münster, S. 11–13
- Zeuner, Ch. (2006): *Citizenship Education in Kanada: Zwischen Integration und Selektion*. In: Forneck, H. J./Wiesner, G./Zeuner, Ch. (Hrsg.) (2006): *Teilhabe an der Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler, S. 65–82